

TRAYECTOS DE DESARROLLO DE NIÑEZ INDÍGENA Y MIGRANTE PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO EN ESPAÑOL

Mtro. Javier Huerta Sánchez

El Trayecto de desarrollo de la niñez indígena y migrantes forma parte del Modelo de Enseñanza asistida que pretende generar diversos recursos de apoyo y soporte académico para lograr que los estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, adquieran las capacidades esenciales en español y que esto les permita lograr un mejor desempeño en las distintas asignaturas. La enseñanza de español como segunda lengua es materia obligatoria y forma parte del Campo de Lenguaje y Comunicación del Plan y Programas vigente en educación básica, al igual que el español como lengua materna.

El presente documento tiene como finalidad determinar los perfiles y trayectos de desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo de los estudiantes indígenas y migrantes que, por distintas circunstancias, se encuentran en las escuelas públicas de educación básica de la Ciudad de México y poseen competencias limitadas para desempeñarse satisfactoriamente en los ambientes sociales, escolares y áulicos.

A corto plazo se pretende definir el enfoque, los contenidos y los procesos de aprendizaje y adquisición de capacidades para la comunicación efectiva y el desempeño escolar del español como segunda lengua. A la par se atenderán algunos contenidos de las culturas presentes y otros relacionados con la competencia plurilingüe con una base pedagógica de cognición situada.

PROPÓSITO

Perfilar la ruta de aprendizajes, herramientas comunicativas y lingüísticas que adquirirán los estudiantes indígenas, migrantes y repatriados con especial énfasis en las capacidades de la cultura escrita con enfoque intercultural plurilingüe que, en un lapso de dos años, les permitan su inserción, permanencia y participación efectiva en los trayectos de educación primaria y secundaria.

Como se puede observar, existe un doble propósito en la presente propuesta, ya que se trata de dotar a dichos estudiantes de las habilidades de lenguaje que les permitan comunicar sus ideas, dialogar, argumentar, expresar e intercambiar puntos de vista, expresar preferencias respecto de asuntos de la vida cotidiana y escolar, además de dotarlos de las herramientas cognitivas básicas para que las usen en su desempeño diario en las clases de español como lengua materna que llevan con el resto de sus compañeros y en diversas disciplinas como matemáticas, historia, y geografía.

Para lograr lo anterior, se analizaron dos documentos base. El primero corresponde al documento de Aprendizajes Clave, del cual se revisó el perfil de egreso y la descripción de las capacidades de lenguaje y comunicación de los estudiantes en educación básica, el campo que lleva el mismo nombre y las asignaturas de español como lengua materna y como segunda lengua para identificar las capacidades, contenidos académicos, prácticas sociales y aprendizajes esperados que los estudiantes deben adquirir a lo largo de la educación básica.

El segundo documento es el marco común europeo de referencia que establece las directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas en el contexto plurilingüe y pluricultural de Europa y provee pistas curriculares para la construcción de propuestas educativas específicas para la enseñanza de una segunda lengua. No se tomó la totalidad del marco común, solo aquellos apartados que definen la metodología para perfilar el trayecto de aprendizaje del español como segunda lengua y las referencias específicas para consolidar el enfoque, metodología y las estrategias de enseñanza y los aprendizajes de la lengua meta.

Como consideración general para la formulación del trayecto de aprendizaje, se retoman ambos documentos rectores, cuyas directrices llevan a la formulación de los siguientes apartados:

1. Descripción del perfil de ingreso y de conclusión del programa de español como segunda lengua de la niñez indígena, migrante y repatriados
2. Los aprendizajes y capacidades fundamentales de lo que deben saber, saber hacer y cómo actuar comunicativamente en su vida social y académica durante la educación básica
3. El enfoque y las metodologías adoptadas para lograr los aprendizajes
4. El perfil general de los agentes de intervención
5. Las herramientas y los medios para lograrlo
6. Tiempos específicos de estudio

1. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

Los niños y jóvenes indígenas, migrantes y repatriados que atienden las escuelas en la Ciudad de México provienen de distintos contextos y la gran mayoría llegan en calidad de migrantes. Algunos de los estudiantes indígenas nacieron en la ciudad ya que sus familias ya están asentadas, otros provienen regularmente de comunidades indígenas de origen. Hay otros migrantes de distintos orígenes que arriban a la ciudad en condición de refugiados y se quedan temporalmente o, en algunos casos, de manera permanente. Los repatriados son infantes que regresan a México debido a las leyes migratorias de Estados Unidos y se asientan en las ciudades donde sus padres tienen condiciones para trabajar y obtener cierta calidad de vida.

Todos ellos arriban con un capital cultural y lingüístico en la lengua materna, algunas nociones, habilidades y destrezas en el español ya sea por contactos previos en la vida cotidiana o en el seno familiar en el caso de los repatriados. Dicho capital lingüístico y previas habilidades comunicativas en la lengua materna y la segunda lengua son sus soportes iniciales que le permitirá seguir aprendiendo español, compartir saberes en su lengua materna y adquirir capacidades y destrezas para desempeñarse académicamente

y continuar su trayecto formativo a lo largo de la educación básica.

a. PERFIL SOCIOCULTURAL

Indígenas y migrantes viven y provienen de comunidades y zonas de alta marginación, rodeados de situaciones de violencia y carencias económicas que llevan a las familias a la necesidad de hacerlos participar en comercios familiares o informales sin remuneraciones y generar fondos para la subsistencia familiar. En el caso de los repatriados, pueden proceder de contextos con mejores condiciones socioeconómicas y de vida en general. En las relaciones entre los niños migrantes, indígenas y repatriados influyen también los referentes culturales de sus comunidades de origen que resultan ser distintas a las que se viven en el lugar de arribo y las posibles situaciones de rechazo o discriminación que emergen en la vida escolar y realización de tareas.

b. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO

Respecto a las capacidades del uso de la lengua, regularmente todos ellos hablan español con distintos niveles de dominio. Algunos niños indígenas lo aprendieron de manera espontánea y práctica por contacto cotidiano, y en algunos casos por asuntos instruccionales en las experiencias previas escolares en educación básica en escuelas indígenas o generales. Son menores los casos en que presentan condiciones de monolingüismo en lengua indígena.

En el caso de los estudiantes repatriados son regularmente bilingües en español e inglés. Adquirieron el español para uso doméstico y el contacto interno con la familia y comunidades de hispanohablantes. Aprendieron y adquirieron capacidades en inglés para usos sociales diversos y para desempeñarse en la vida académica del sistema educativo norteamericano. Aunque puede considerarse que su lengua materna es el español, la lengua inglesa resulta estar mayormente afianzada para desempeñarse en funciones sociales y escolares.

c. PERFIL PEDAGÓGICO

Debido a estas situaciones y experiencias, las capacidades y destrezas que poseen para desempeñarse en español en la cotidianidad de la vida académica, regularmente representan un reto con distintas aristas. En la mayoría de los casos de los repatriados poseen las capacidades cognitivas para desempeñarse en tareas escolares de manera eficiente en la mayoría de los casos, solo que eventualmente el español representa un obstáculo para la participación y el aprendizaje. En el primer caso es necesario cuidar las capacidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas y en el segundo concentrarse mayormente en las capacidades cognitivas.

Investigadores que han observado las interacciones que suceden en el aula y la escuela entre los niños indígenas y los locales, expresan que los primeros se pueden interactuar de manera natural en situaciones cotidianas y que los problemas emergen en la comprensión, proceso de realización y conclusión de las tareas, especialmente cuando se trata de actividades que involucran la comprensión lectora y la expresión escrita.

2. LOS APRENDIZAJES Y CAPACIDADES FUNDAMENTALES DE LO QUE DEBEN SABER, SABER HACER Y CÓMO ACTUAR COMUNICATIVAMENTE EN SU VIDA SOCIAL Y ACADÉMICA DURANTE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Este apartado describe las capacidades cognitivas y comunicativas que los estudiantes deben desarrollar para el logro del propósito aquí enunciado. Como ya se dijo, a su arribo, los estudiantes no se encuentran en total ignorancia del español y lo que se persigue es desarrollar capacidades comunicativas, lingüísticas y herramientas cognitivas que les permitan lograr un desempeño independiente en la vida social y en la escolar en educación básica.

Por lo tanto, enseguida se describen los objetivos en función de los rasgos y necesidades que caracterizan a los estudiantes indígenas, migrantes y repatriados. Asimismo, se busca mejorar la comunicación entre ellos y el resto de los estudiantes con quienes conviven de manera cotidiana en las escuelas y las aulas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

Los objetivos establecen las capacidades, habilidades y destrezas que aprenderán los niños y jóvenes indígenas, migrantes y repatriados. Aunque éstos son establecidos para el trayecto de desarrollo de capacidades y destrezas de los niños y jóvenes indígenas, migrantes y repatriados, se deben relacionar con los establecidos en la asignatura de español como segunda lengua presentada posteriormente. Desde el trayecto de desarrollo pretendemos lograr:

- Participar en situaciones comunicativas que permitan la emergencia de los saberes, las emociones y puntos de vista
- Asegurar la participación de cada uno con actividades diferenciadas que permitan poner en práctica ideas, saberes, talentos y emociones distintas.
- Plantear actividades de comprensión del contenido a aprender y la producción del lenguaje, las ideas y las experiencias de todos los estudiantes.
- Cuidar que la diferencia de opiniones no afecte la comunicación y los resultados de las tareas, los objetivos y los productos.
- Aceptar los puntos de vista distintos a los propios
- Reconocer que las otras culturas, al igual que la propia, pueden aportar nuevos conocimientos y formas de construirlo
- Convivir con los que piensan, hablan una lengua distinta y poseen una cultura diferente a la propia
- Formar a ciudadanos que construyan una república plural, incluyente y democrática para una vida más justa e igualitaria

- Adquirir herramientas para comprender los textos narrativos y descriptivos que se abordan en las asignaturas
- Expresar las ideas en forma oral y escrita de lo comprendido en dichos textos
- Discriminar los sonidos distintos a los de la propia lengua que afectan las producciones orales
- Distinguir los sonidos particulares de la lengua meta y contrastarlos con los de la propia lengua
- Identificar los casos típicos y las excepciones de las producciones lingüísticas comunes
- Desarrollar gradualmente en forma reflexiva los patrones lingüísticos (fonéticos y gráficos) de las palabras, frases y expresiones cotidianas (morfológicos y sintácticos).
- Participar en múltiples y variadas actividades que promuevan la interacción, puesta en juego de las funciones y su uso práctico en situaciones cotidianas y escolares
- Utilizar los recursos lingüísticos de la lengua meta y la lengua materna para expresar las ideas, sentimientos o puntos de vista
- Identificar las partes de discurso o palabras no conocidas en la lengua meta para usarlas con mayor precisión en situaciones futuras

CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA. PROGRAMAS DE ESTUDIO. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Este campo lo conforman cinco asignaturas: Lengua materna. Español; Lengua Materna. Lengua indígena; Segunda Lengua. Español; Segunda lengua. Lengua Indígena y Lengua extranjera, Inglés. De ellas Segunda lengua. Español, es nuestro referente principal para abordar el trayecto y perfil deseado para los fines de esta línea de acción en el modelo.

La enseñanza del español como segunda lengua está sustentada en la Ley General de los derechos lingüísticos por lo que las autoridades federales y locales están obligadas a proveer a la población indígena la oportunidad de aprenderlo con miras a lograr la igualdad de circunstancias y oportunidades para la población indígena y complementariamente a todos aquellos que en su condición de migrante, tengan la necesidad de aprenderlo como segunda lengua en educación básica. Al respecto, en el campo de lenguaje y comunicación se expresa que:

La enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena se respalda en el Artículo 11º de la Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, que dispone la obligación de las autoridades educativas federales y de las entidades federativas de garantizar que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural. (Aprendizajes clave, pág. 161)

En términos curriculares, la enseñanza de estas asignaturas está fundamentada en tres directrices que definen los contenidos de cada asignatura, a saber:

- **La producción contextualizada del lenguaje**, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos.
- **El aprendizaje de diferentes modalidades** de leer, estudiar e interpretar los textos.
- **El análisis o la reflexión** sobre la producción lingüística.

Estas directrices están relacionadas con las prácticas sociales del lenguaje como núcleo articulador de los contenidos. Para el caso de nuestro propósito, esta concepción viene acompañada del enfoque comunicativo, el cual no entra en controversias o conflictos con la concepción de prácticas sociales de lenguaje, sino que resulta de utilidad para la definición de los procesos de aprendizaje y adquisición de habilidades y competencias del lenguaje y la comunicación en una segunda lengua y de la lengua materna.

El documento define la noción de lenguaje como:

“...actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual.”

Las asignaturas parten de la base sociolingüística para determinar el uso social y funcional del lenguaje según el contexto. Se entiende que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación, cuyos contenidos estableces modos socialmente relevantes para el uso práctico de la lengua en forma oral y escrita para el intercambio de ideas orales y escritas en un entorno social específico.

Las escuelas deben generar los espacios y condiciones para la interacción y, en consecuencia, la apropiación de las prácticas de lenguaje socialmente relevantes. En el caso de nuestra propuesta se persigue que los estudiantes adquieran las capacidades para aprender y participar en forma sustantiva en la vida académica y en su entorno social. En consecuencia, los estudiantes indígenas y migrantes podrán desempeñarse satisfactoriamente en las tareas escolares tanto de la asignatura de español como lengua materna, como en el resto de ellas.

Lo anterior implica partir de una propuesta de bilingüismo aditivo para aquellos cuya lengua materna, o lengua más afianzada, es distinta del español. Sin embargo, como es sabido, los estudiantes en educación básica también deberán acreditar el inglés como lengua extranjera, lo cual representa una lengua adicional y en consecuencia plantearse una concepción de plurilingüismo que actualmente no ha sido claramente conceptualizado para el entorno de la educación básica en escuelas generales de contextos urbanos de nuestro país.

Además de los puntos anteriores, la idea de plurilingüismo emerge con más fuerza al entender que desde los contextos escolares que conforman a la comunidad escolar, en una misma aula pueden estar conviviendo estudiantes cuyas lenguas maternas pueden

coincidir con el inglés o con cualquier otras lenguas indígenas, consideradas en la actualidad como lenguas nacionales.

Debido a lo anterior se busca que los estudiantes aprendan en primera instancia las herramientas comunicativas y lingüísticas para asegurar niveles de desempeño adecuados en la realización de las tareas escolares. Como segundo aspecto se pretende que utilicen su lengua materna como parte de su capital cultural y lingüístico para expresar sus ideas, interactuar con sus compañeros y compartir sus saberes en un ambiente de aprendizaje plural y enriquecido que da cabida a todas las culturas y lenguas presentes en las escuelas y las aulas de la Ciudad de México.

Junto con esta perspectiva bilingüe y plurilingüe se pretende aprovechar que en el caso del español, para el resto de la población escolar representa la lengua materna. Debido a esta condición, los procesos de aprendizaje del español como segunda lengua se verán favorecidos con la perspectiva de inmersión en el ambiente escolar que le permitirá a los estudiantes indígenas y migrantes consolidar y afianzar las funciones ya aprendidas y adquirir nuevas destrezas y habilidades del lenguaje en las prácticas escolares que emergen de manera natural donde se propone el contacto e interacción con una base de aprendizaje colaborativo y en las prácticas sociales del lenguaje.

De acuerdo a lo anterior, en términos de procesos de aprendizaje de una segunda lengua para el desarrollo de competencias escolares en educación básica, primero se deben crear los espacios y condiciones para el aprendizaje de las funciones de la lengua con soportes de enseñanza asistida por un docente formado de manera específica para dicha finalidad. En un segundo momento, los estudiantes atendidos participarán en situaciones y proyectos con el resto del grupo que aseguren la puesta en juego de las capacidades de lenguaje aprendidas para ser aplicadas en interacciones colaborativas en el entorno escolar y social, con base en el aprendizaje basado en tareas.

LENGUA MATERNA. ESPAÑOL DOSIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

Los aprendizajes esperados de tercero de preescolar a cuarto grado de primaria enunciados en el mapa de dosificación, junto con las prácticas sociales del lenguaje de la asignatura de español como lengua materna, serán un referente para orientar los contenidos y determinar el trayecto formativo para el desempeño académico de los estudiantes indígenas, migrantes y repatriados.

El recorte obedece a que se pretende que en términos de desempeño en una segunda lengua, los estudiantes indígenas sean acompañados y se les provea de distintos dispositivos y apoyos para lograr un dominio básico (nivel umbral) e intermedio sólido que, al concluir este nivel les permita seguir aprendiendo de manera natural y autónoma en primaria y secundaria.

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PREESCOLAR			PRIMARIA			
					PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º
Aprendizajes esperados								

ESTUDIO	Intercambio de experiencias de lectura	• Explica por qué elige un material de los acervos.	• Elige y comenta distintos materiales de lectura.	• Recomienda materiales de lectura.
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	• Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.	• Identifica y lee diversos textos informativos.	• Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización.
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	• Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, con ayuda de materiales consultados.	• Resume información sobre procesos conocidos, naturales y sociales.	• Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos.
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	• Comenta e identifica algunas características de textos informativos.	• Expone un tema utilizando carteles de apoyo.	• Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta.
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	• Expresa ideas para construir textos informativos.	• Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares.	• Escribe textos en los que se describe lugares o personas.
LITERATURA	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	• Comenta textos literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina.	• Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.	• Lee narraciones de la tradición literaria infantil.
	Escritura y recreación de narraciones	• Narra historias familiares de invención propia y opina sobre las creaciones de otros. • Escribe con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora. • Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.	• Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros.	• Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación.

Se entiende que el enfoque no se limita a abordar los aprendizajes y las prácticas desde la visión occidental, sino desde un enfoque intercultural que permita que las producciones de textos orales y escritos sean desarrollados desde los referentes culturales relativos al origen étnico de cada estudiante. Dichas producciones pueden incluir palabras, frases e ideas de la lengua materna de los estudiantes e incluso del inglés para permitirles explicitar sus puntos de vista y construir discursos con el mayor nivel de comprensividad para sus interlocutores.

SEGUNDA LENGUA ESPAÑOL

La enseñanza del español como segunda lengua ha aparecido desde la creación de la SEP como una política que respondía a las visiones de país de cada periodo y época gubernamental. En el México posrevolucionario se practicó una política de castellanización compulsiva que pretendía desaparecer la diversidad lingüística del país en aras de integrar a los pueblos originarios al progreso nacional.

Hacia finales de la década de 1970 se propuso la enseñanza del español junto con las lenguas indígenas con la política de educación bilingüe bicultural. Los resabios de la política de castellanización y los procesos de evaluación provocaron la continuidad de la castellanización compulsiva y un escaso interés por sus formas de enseñanza y aprendizaje como segunda lengua.

Entre los problemas que se reconocen, la asignatura de español como segunda lengua expresa que a pesar de los avances logrados en la atención de esta población, no se ha logrado un bilingüismo aditivo. Las causas principales han sido la castellanización y el desplazamiento de las lenguas vernáculas, utilizando el español la mayor parte del tiempo en la construcción de conocimientos; insuficiencia de materiales educativos pertinentes; falta de formación inicial y continua de los educadores para el manejo del bilingüismo en el aula; entre otros factores.

A QUIÉNES ESTÁ DIRIGIDO LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Estudiantes que hablan una lengua indígena como lengua materna y han tenido nula o escasa oportunidad de aprenderla para propósitos escolares en educación básica en general. Esto incluye a aquellos que dominan ciertas funciones del español cuyos repertorios se limitan a dar información personal, eventos domésticos y cotidianos en presente y se les dificulta lidiar con las particularidades, inflexiones o construcciones distintas a aquellas con las que opera en la lengua materna.

Se entiende que nuestra población meta ha estudiado en la modalidad de educación intercultural bilingüe y que posee cierto nivel de comprensión auditiva y lectora pero enfrenta distintas dificultades y se expresa de manera imprecisa tanto en forma oral como escrita. No se trata de generar experiencias de dominio del español con las concepciones del dominio de una lengua que tienen como referente a los hablantes nativos de la ciudad que poseen un nivel cultural y educativo modelo. Se trata de mejorar sus capacidades comunicativas y mejorar sus habilidades lingüísticas para expresar con la mejor claridad sus ideas, puntos de vista, sentimientos y opiniones sobre eventos personales, de la vida cotidiana y sobre todo del ámbito escolar.

Una consideración importante es que, independientemente del nivel de dominio que resulte por la aplicación de un examen diagnóstico, lo más importante es considerar que cada estudiante posee un capital lingüístico en su lengua materna, más los repertorios que ha adquirido en el español y otras lenguas. Dicho capital representa **la base** sobre lo que habrá de construirse el aprendizaje y adquisición de capacidades y destrezas en español para la vida social y académica, con especial énfasis en las habilidades de expresión oral y escrita.

La asignatura enuncia una especie de propósito para español como segunda lengua, desde el cual se infiere que persigue desarrollar un dominio efectivo de la lengua a través de la participación en las prácticas sociales del lenguaje y de la integración de los estudiantes en la cultura escrita. Enseguida enuncia algunas ideas que parecen ser propósitos específicos, Algunos de ellos se modificaron y otros menos relevantes se eliminaron para determinar los que se considerarán en el trayecto de desarrollo propuesto.

- **Utilizar** el lenguaje para interactuar de manera efectiva en el ámbito escolar y en el entorno social.
- **Adquirir** el sistema de escritura y reconozcan la función del lenguaje escrito.
- **Identificar** diversos tipos de textos y los elementos de los que se componen.

- **Interpretar** textos utilizando distintas modalidades de lectura, en función de su propósito.
- Obtener información personal y sobre temas de estudio de diversas fuentes y compartirla.
- **Participar** en experiencias de lectura de textos literarios de diversos géneros para acercarse a la tradición escrita de Occidente.
- **Reconocer** algunos elementos del lenguaje literario y comprendan los propósitos para los que se utilizan.
- **Reconocer y utilizar** adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas, de puntuación y pronunciación del español.
- **Tomar** conciencia de las similitudes y diferencias entre la estructura de su lengua materna y del español.

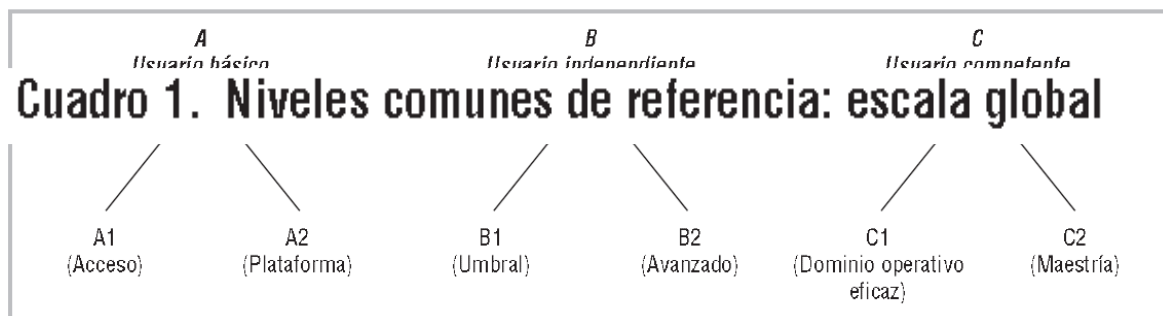
LOS NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA LENGUA SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO

El marco de referencia europeo ha formulado bajo consenso y recuperación de la práctica para la organización del aprendizaje de lenguas y al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse. En el caso de la presente propuesta se tomarán como base los primeros tres niveles y se iniciará de manera nocional el cuarto nivel aquí descritos.

- **Acceso (*Breakthrough*)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «*Dominio formulario*», y Trim, en la misma publicación, «*Introdutorio*».
- **Plataforma (*Waystage*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (*Threshold*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (*Vantage*)** «*Dominio operativo limitado*» (Wilkins), o «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*» (Trim).

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*. El esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C:

Figura 1



Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

3. EL ENFOQUE Y LAS METODOLOGÍAS ADOPTADAS PARA LOGRAR LOS APRENDIZAJES

El trayecto del desarrollo de las habilidades de lenguaje está fundamentado por el enfoque comunicativo y un enfoque de la acción orientado al desempeño de tareas con el uso práctico del lenguaje. Ambos enfoques persiguen que los estudiantes beneficiarios desarrollen las capacidades lingüísticas y comunicativas para que sean capaces de desenvolverse de la manera más natural posible en las tareas y actividades escolares, en su vida personal y contexto social inmediato.

La fase de auto-aprendizaje se basa mayormente en el enfoque comunicativo y en el enfoque natural. En la fase de participación en clase imperan las prácticas sociales, es decir, se trabaja con funciones de lenguaje que tienen una finalidad social y práctica para situaciones de vida y escolares. Se enfoca también desde la perspectiva endocultural e intercultural con la finalidad de fortalecer las identidades que se construyen desde el lugar y la cultura de origen y en el contacto cotidiano de otros contextos distintos al de origen. Con ello se persigue recuperar desde los pueblos la visión comunal como un aporte necesario para el desarrollo de nuestra ciudad y de todo México.

3.1 UN ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

El enfoque centrado en la acción, considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción

concreto. Estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.

Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto...también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

3.2 EL ENFOQUE BASADO EN TAREAS

El aprendizaje o enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. (PÁG.9)

3.3 EL ENFOQUE PLURILINGÜE

En términos de adquisición de capacidades de lenguaje se propone en la medida de lo posible una perspectiva plurilingüe. El MCER plantea que el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas

lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse.

En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua.

En primera instancia se recurrirá a este enfoque para orientar los procesos de desarrollo de capacidades de lenguaje y habilidades de comunicación en un sentido amplio en el aprendizaje y la adquisición del español como segunda lengua. En acciones posteriores el modelo planteará el sentido amplio del plurilingüismo con trayectos que incluyan contenidos y aprendizajes en cada una de las diferentes lenguas maternas presentes en las escuelas y las aulas de educación básica de la Ciudad de México.

4. EL PERFIL GENERAL DE LOS AGENTES DE INTERVENCIÓN

El modelo de Enseñanza Asistida pretende proveer diversos soportes y recursos. Dos soportes fundamentales son los especialistas de UDEEI y los Residentes que serán contratados para conformar parte de las figuras que darán asistencia técnica y pedagógica a los niños y jóvenes indígenas, migrantes y repatriados. El perfil de los especialistas de UDEEI está determinado por la Dirección de Educación Especial para la atención de una educación incluyente y con referentes de enseñanza de lenguaje e interculturalidad.

Los residentes son profesionales recién egresados de las carreras de lenguaje y comunicación, educación intercultural bilingüe, pedagogía y licenciatura en educación normal. Ellos serán habilitados para comprender el modelo de enseñanza asistida, las generalidades de Aprendizajes Clave, el campo de lenguaje y comunicación junto con las asignaturas de español como lengua materna y segunda lengua y los temas fundamentales del Marco Común Europeo de Referencia que establece los niveles de dominio, el enfoque orientado a la acción y a las tareas y los principios de plurilingüismo. Consecutivamente serán formados para la didáctica del enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas con el uso de las fichas de autoestudio y las fichas de aprendizaje colaborativo en el aula.

Los especialistas de UDEEI y los residentes serán agentes educativos que muestran y promueven el cambio en la acción dentro de las escuelas y las aulas al utilizar los

materiales y poner en práctica los principios de los distintos enfoques ya citados. Deberán actuar como gestores de estas transformaciones y facilitadores de las orientaciones necesarias al personal docente de la escuela donde intervienen y del resto del personal, incluyendo los directores y supervisores como autoridades inmediatas.

5, LAS HERRAMIENTAS Y LOS MEDIOS PARA LOGRARLO

Los distintos dispositivos y herramientas forman parte complementaria y útil para el desempeño de las tareas de las figuras especialistas que desarrollan la intervención y para los docentes y directivos de las escuelas. Los materiales ya mencionados son las fichas de trabajo para el aprendizaje autónomo y las fichas para el trabajo colaborativo en el aula.

Las fichas para el aprendizaje autónomo estarán administradas y animadas por el especialista de UDEEI y el residente. Estas fichas son usadas para la instrucción personalizada con uno o varios de los estudiantes beneficiarios en un lapso no mayor a 90 minutos. Con ellas se dotará del vocabulario, las formas de expresión oral y escrita y las capacidades de reflexión a los estudiantes beneficiarios separados del resto de sus compañeros.

En una segunda fase denominada aprendamos juntos los estudiantes indígenas y migrantes tendrán la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en la fase de auto-aprendizaje con el resto de los estudiantes que toman clases de manera cotidiana. Las fichas de autoaprendizaje están diseñadas de tal manera que en cada nivel se asegura que los estudiantes indígenas y migrantes aprendan y adquieran paulatinamente las habilidades y herramientas cognitivas, lingüísticas y comunicativas para su vida social y escolar con el apoyo del tutor.

Las fichas que promueven el aprendizaje colaborativo, estarán diseñadas para propiciar el uso práctico de lo aprendido en la fase de autoaprendizaje para que en la interacción con sus compañeros y la participación de tareas los estudiantes indígenas adquieran mayores competencias en su desempeño lingüístico y comunicativo, así como en las tareas escolares. Al mismo tiempo, el resto de los estudiantes aprenden aspectos de otras culturas, distintas formas de pensar y actuar en el mundo, fortalecen o afianzan lo aprendido, según sea el caso, o aprenden de manera colectiva algún contenido que pudo haber quedado poco claro en sus experiencias escolares anteriores.

Los materiales permiten trabajar desde una perspectiva íntima la memoria histórica de cada estudiante y reconstruir las historias personales de vida, la de sus seres queridos y cercanos, su comunidad de origen y la nueva comunidad en la que conviven actualmente. La metodología de reconstrucción de historias de vida es fundamental para abordar experiencias personales situadas y dotadas de sentido y significado para los estudiantes.

La propuesta debe permitir identificar las situaciones de discriminación, racismo y exclusión que pueden estar creando de manera inconsciente los estudiantes, los docentes y las autoridades. Estas situaciones adversas deben ser detectadas por el residente y el especialista de UDEEI y seleccionar alguna de las fichas para desarrollar, incluso ajustarlas en función de las situaciones adversas específicas que se viven en cada escuela y en cada aula en las que están involucrados los niños indígenas y migrantes. El especialista invita al docente frente a grupo a conocer las situaciones poco favorables que se han advertido y pide al docente que le apoye para la creación o ajuste de la ficha que

aborda dichas problemáticas.

Las situaciones didácticas deben permitir el abordaje de actividades situadas, lúdicas, creativas, que permitan valorar la diversidad y el enriquecimiento mutuo como resultado del contacto intercultural. En las actividades también se deben abordar los prejuicios que los niños no indígenas y el docente tienen frente a los niños indígenas o los repatriados. Deben permitir procesos de análisis para la comprensión de rasgos fonéticos o sintácticos que emergen en los estudiantes que no dominan bien el español y conocer qué tipo de fenómenos lingüísticos o de interferencia se pueden presentar en cada caso. Las situaciones didácticas deben abordar posibles situaciones adversas que enfrentan los niños y sus familias en la ciudad.

El docente frente a grupo es quien más tiene contacto con los niños que enfrentan estas situaciones de vida y lingüísticas por lo que debe tomar nota y consultar al especialista de UDEEI y o al residente para analizar las producciones y de manera conjunta puedan diagnosticar el tipo de fenómeno o interferencia. Las situaciones conflictivas nos permitirán trabajar con la diferencia y acercarnos aceptando que es una riqueza ser distinto, en el caso de los problemas lingüísticos, Si no lo pueden resolver en la escuela, se cuenta con una red de apoyos distintos; pueden consultar a especialistas del INALI de la lengua que se trate o a investigadores del CIESAS, UNAM o cualquier otra institución de educación superior que cuente con especialistas en la lengua de referencia.

Estar pendiente de las conjeturas subjetivas y los mitos creados por los docentes o las autoridades escolares alrededor de las limitaciones cognitivas y lingüísticas que regularmente se formulan respecto a los niños indígenas y migrantes.

1. TIEMPOS ESPECÍFICOS DE ESTUDIO

Como ya se ha mencionado, el trayecto de desarrollo de las capacidades y destrezas comunicativas y lingüísticas tendrá una duración de dos años que puede ocurrir para el inicio de su implementación en cualquier momento del ciclo escolar durante cualquier año que cursen los niños y jóvenes beneficiarios en su trayecto por los distintos niveles y grados de estudio en educación básica.

Dado que tomaremos como base los cuatro niveles de desempeño del MCER, cada uno de ellos se cubrirá idealmente en un semestre de trabajo. Para cada nivel se diseñarán ocho juegos de fichas tanto para la fase de autoaprendizaje como para la de aprendizaje colaborativo en el aula.

CONDICIONES PARA LA GESTIÓN DEL SERVICIO

Para la implementación de la propuesta, es necesario tener una base estadística confiable que nos ayude a ubicar dónde se encuentran los niños indígenas, de qué edad, si están inscritos en las escuelas o no, qué lengua indígena hablan. Francisco Javier del INPI expresó que hicieron un censo casa por casa. Pedirle su apoyo al igual que a Laura para acceder a datos cuantitativos que nos permitan tener un mejor panorama de dónde están y cómo está compuesta cultural y lingüísticamente la población.

Los niños indígenas y migrantes que cursan el nivel de primaria o secundaria en cualquier modalidad pueden acceder al servicio en cualquier momento del ciclo escolar y a partir de una evaluación diagnóstica se define su nivel de desempeño actual que será el punto de

partida para la proyección y desarrollo de las habilidades del lenguaje y las capacidades cognitivas a aprender o fortalecer.

Además de promover las habilidades de lenguaje y las capacidades cognitivas ya citadas, todos los estudiantes recién llegados a la escuela recibirán un proceso de instrucción propedéutico que les señala las formas de inserción a la nueva situación que se le presenta como recién llegado a un contexto nuevo. Este tramo propedéutico para la inmersión asertiva también puede aplicarse a cualquier otro estudiante indígena o migrante que considere de manera personal o por indicaciones del docente frente a grupo o el especialista de UDEEI que debe desarrollar las habilidades para la inserción y socialización armónica en el aula. El propedéutico incluye trámites escolares, extraescolares y de cualquier tipo de necesidad de carácter social.

El tramo propedéutico es necesario para identificar las emociones que experimentan un estudiante recién llegado o aquél que no ha tenido la fortuna de insertarse en el ámbito escolar. Sirve también para detectar los niveles de angustia que está enfrentando y conocer diversas situaciones desfavorables que puede estar experimentando dentro del ambiente escolar o de aula. Además de ayudar a detectar sus estados de ánimo se puede detectar en este tramo el tipo de habilidades socioemocionales que posee o necesita desarrollar para relacionarse con los compañeros de la escuela y del salón. Contará con la asignación de un compañero o BIG BROTHER que le ayudará a insertarse y comprender mejor las dinámicas de relaciones propias de la comunidad escolar.

TÍTULOS DE LOS OCHO FICHEROS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

<i>AUTOESTUDIO</i>	<i>TRABAJO COLECTIVO EN EL AULA</i>
1. Quién soy	1. Nuestra comunidad
2. Aquí vivo	2. Nuestra ciudad
3. Aprendo nuevas cosas	3. Cosas que hacer y descubrir
4. Me gusta explorar	4. Seremos científicos
5. Mi pasado y presente	5. Historias de la Ciudad de México
6. El cambio es bueno	6. Cambiemos al mundo
7. Hago la diferencia	7. Hacemos las cosas distintas
8. Me gusta inventar	8. Creamos cosas nuevas